

Lang, Markus; Sarimski, Klaus

Soziale Teilhabe von Kindern mit Sehbeeinträchtigung in inklusiven Schulsettings aus Sicht der Grundschullehrkräfte

Empirische Sonderpädagogik 11 (2019) 3, S. 225-240



Quellenangabe/ Reference:

Lang, Markus; Sarimski, Klaus: Soziale Teilhabe von Kindern mit Sehbeeinträchtigung in inklusiven Schulsettings aus Sicht der Grundschullehrkräfte - In: Empirische Sonderpädagogik 11 (2019) 3, S. 225-240 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-177811 - DOI: 10.25656/01:17781

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-177811>

<https://doi.org/10.25656/01:17781>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik

11. Jahrgang · Heft 3 · 2019

- 175 Beitrag eines dynamischen gegenüber einem statischen Test
kognitiver Fähigkeiten zur Vorhersage der Schulleistung
Moritz Börnert-Ringleb & Jürgen Wilbert
- 191 Umsetzung unterrichtsintegrierter Sprachförderung im Primarbereich –
Eine Mixed-Methods-Untersuchung bei Lehrkräften in BiSS-Verbünden
Nadine Elstrodt-Wefing, Anja Starke, Michéle Möhring & Ute Ritterfeld
- 210 Förderpläne: Instrument zur Förderung oder „bürokratisches Mittel“?
Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen
Elisabeth Moser Opitz, Silvia Pool Maag & David Labhart
- 225 Soziale Teilhabe von Kindern mit Sehbeeinträchtigung
in inklusiven Schulsettings aus Sicht der Grundschullehrkräfte
Markus Lang & Klaus Sarimski
- 241 Akademisches Schikanieren:
Wie Lehrkräfteprofessionalisierung in den Bereichen Beziehungsarbeit
und Unterrichtsqualität zu sozioökonomischer Chancengleichheit
im Bildungswesen beitragen kann
Lars Dietrich

Empirische Sonderpädagogik, 2019, Nr. 3, S. 225-240
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Soziale Teilhabe von Kindern mit Sehbeeinträchtigung in inklusiven Schulsettings aus Sicht der Grundschullehrkräfte

Markus Lang & Klaus Sarimski

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Zusammenfassung

Fragestellung: Es wird die soziale Teilhabe von sehbehinderten und blinden Kindern in inklusiven Schulsettings aus Sicht der Lehrkräfte analysiert. Methodik: In einer schriftlichen Befragung beurteilen die Lehrkräfte von 120 Kindern mit Sehbeeinträchtigungen im Grundschulalter, die eine allgemeine Schule besuchen, die soziale Teilhabe mit einem standardisierten Fragebogen. Zusätzlich werden sozial-emotionale und schulische Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten der Kinder sowie die Einstellung der Lehrer zur Inklusion erhoben. Ergebnisse: Die Einschätzungen sind überwiegend positiv. Bei einem Teil der Kinder liegen Hinweise auf einen niedrigen sozialen Status, bei 15% Hinweise auf soziale Ausgrenzung vor. Diese ist mit einem höheren Maß von Verhaltensauffälligkeiten assoziiert. In einer Regressionsanalyse erweisen sich die schulischen Fähigkeiten der Kinder, die Ausprägung von Problemen mit Gleichaltrigen und die Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion als signifikante Prädiktoren der sozialen Teilhabe. Die Zuweisung einer Schulbegleitung hat danach – wiederum aus Sicht der Lehrkräfte – keinen signifikanten Einfluss auf die soziale Teilhabe. Schlussfolgerungen: Eine gezielte Beobachtung und Förderung des emotionalen und sozialen Wohlbefindens von Kindern mit Sehbeeinträchtigung in inklusiven Schulsettings ist angezeigt.

Schlüsselwörter: Sehbeeinträchtigung, soziale Teilhabe, Inklusion

Social participation of children with visual impairment in inclusive primary school – the teachers' perspective

Abstract

Social participation of students with visual impairment in inclusive school settings. Objective: We report on the social participation of students with visual impairment in inclusive school settings from the teachers' viewpoint. Method: Teachers of 120 children with visual impairment (mean age: 9;2 years) completed the Social Participation Questionnaire, the Social Competence Scale, the Strengths and Difficulties Questionnaire and a questionnaire on bullying experience. Additionally they were asked about their attitude towards inclusion. Results: The social participation ratings were predominantly positive. However there were indications of low status and – in 15 per cent of the sample – peer rejection. Rejection is associated with problem behaviors. A regression analysis revealed academic behavior, problems with peers and teacher's inclusion attitude (but not the allocation of paraprofessional as individual support – according to the

teachers' view) as significant predictors of social participation. Conclusions: There is a need for observation and support of the emotional and social well-being of students with visual impairment in inclusive school settings.

Keywords: visual impairment, social participation, inclusion

Unter den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entfielen im Schuljahr 2016 bundesweit 1.6% auf den Förderschwerpunkt Sehen. Von diesen Schülerinnen und Schülern wurden 43.6% inklusiv beschult (Kultusministerkonferenz, 2018; https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf). Auch wenn es sich zahlenmäßig um eine relativ kleine Teilgruppe der Schülerschaft handelt, besteht ein Bedarf an Forschungsergebnissen zu der Frage, wie ihre soziale Teilhabe am Unterricht und im Klassenverbund eingeschätzt wird und von welchen Faktoren das Gelingen der sozialen Integration abhängt.

Koster et al. (2009) definieren soziale Teilhabe von Kindern mit besonderem Förderbedarf in vier Kriterien:

Soziale Teilhabe von Schülern im allgemeinen Unterricht zeigt sich in positiven Kontakten/Interaktionen zwischen ihnen und ihren Klassenkameraden; Akzeptanz durch die anderen Kinder der Klasse; positiven Beziehungen/Freundschaften zwischen ihnen und ihren Klassenkameraden; und der Wahrnehmung der Schüler selbst, dass sie von ihren Klassenkameraden akzeptiert werden. (Koster et al., 2009, 135)

Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung positiver sozialer Kontakte und Freundschaften zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie die Akzeptanz durch die anderen Kinder der Klasse allein durch die Aufnahme eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht gewährleistet ist. Dafür sprechen z.B. umfangreiche Studien zur sozialen Teilhabe von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen in integrativen Settings, in denen soziometrische Methoden und direkte Be-

obachtungen der sozialen Kontakte miteinander kombiniert wurden (Pijl et al., 2008; Pijl & Frostad, 2010; Koster et al., 2010). Kinder mit Behinderungen hatten danach signifikant weniger Freundinnen und Freunde, gehörten seltener zu festen Netzwerken in der Klasse, hatten weniger soziale Interaktionen mit ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden (und mehr Interaktionen mit den Lehrkräften) und waren weniger gut akzeptiert als die anderen Kinder in ihren Klassen. Allerdings waren die Schülerinnen und Schüler selbst mit ihren sozialen Beziehungen in der Klasse nicht weniger zufrieden als die Kinder und Jugendlichen, bei denen kein Förderbedarf vorlag, d.h. sie erlebten die objektiv beobachtbaren Unterschiede subjektiv nicht als Benachteiligung.

In der deutschsprachigen Forschung liegen mehrere Studien zur sozialen Teilhabe vor, die sich allerdings ausschließlich auf Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen beziehen. Huber (2009) untersuchte 650 Grundschulkinder aus Nordrhein-Westfalen. Er kam zu dem Ergebnis, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen ein dreimal so hohes Risiko haben, zum Außenseiter zu werden, wie Kinder ohne Förderbedarf. Fast 50% dieser Gruppe wurden in soziometrischen Befragungen von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern abgelehnt, nur 15% gehörten zu den „beliebten“ Kindern in der Klasse.

Huber & Wilbert (2012) ergänzten diesen Befund, indem sie bei 463 Schülerinnen und Schülern von dritten und vierten Klassen mit integrativem Unterrichtskonzept den sozialen Status erhoben und den Kindern und Jugendlichen einen standardisierten Fragebogen zur Selbsteinschätzung

emotionaler und sozialer Schulerfahrungen vorlegten. 32% der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden von den Mitschülerinnen und Mitschülern abgelehnt. Nach den Ergebnissen einer weiteren Studie von Krull et al. (2014), die 448 Schülerinnen und Schüler einbezogen, ließ sich eine solche signifikant höhere soziale Ablehnung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits bei Erstklässlern nachweisen.

Einen Hinweis, dass das Risiko sozialer Ablehnung bei Kindern mit Behinderungen erhöht ist, geben auch zwei internationale Studien zur Prävalenz von Mobbing oder Bullying. In einer skandinavischen Studie von Nordhagen et al. (2005), die mehr als 3000 Kinder einbezog, war bei Kindern mit einer Hör- oder Sprachbehinderung das Risiko um das 3fache, bei psychischen Störungen (einschließlich ADHS) um das 9fache höher als bei Kindern, bei denen diese Entwicklungsstörungen nicht vorlagen. In einer Stichprobe von mehr als 55 000 Kindern im Alter zwischen 11 und 15 Jahren, die von Sentenac et al. (2012) in elf europäischen Ländern untersucht wurde, gaben 13.5% der Kinder an, mindestens zweier- oder dreimal innerhalb eines Monats zum Opfer von Mobbing-Prozessen geworden zu sein. Diese Rate war bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten und Behinderungen mit durchschnittlich 17.7% signifikant erhöht.

Soziale Teilhabe unter den Bedingungen einer Sehbeeinträchtigung

Die soziale Teilhabe von sehbehinderten oder blinden Kindern wird – im Sinne der ICF – sowohl von Funktionseinschränkungen, die durch die Sehschädigung bedingt sind, als auch von der Anpassung und Unterstützung bestimmt, die die Kinder in ihrer Umgebung erleben.

In medizinischen und sozialrechtlichen Kontexten wird in Deutschland der Begriff „Sehschädigung“ als Oberbegriff verwen-

det. Ausgehend von Messungen der Sehschärfe (Visus) werden Menschen mit einem auf dem besseren Auge (mit Korrekturhilfen wie Brille oder Kontaktlinse) ermittelten Visus von $\leq 0,3$ bis ausschließlich 0,05 als sehbehindert, mit einem Visus von $\leq 0,05$ bis ausschließlich 0,02 als hochgradig sehbehindert und mit einem Visus $\leq 0,02$ als blind bezeichnet (Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft 2011). In pädagogischen Kontexten wird unabhängig von den Ursachen und Ausprägungsgraden einer Sehschädigung verstärkt der Begriff „Sehbeeinträchtigung“ gewählt (Walthes 2014).

Die Forschungsergebnisse zur psychosozialen Entwicklung unter den Bedingungen einer Sehbeeinträchtigung lassen auf einige Besonderheiten in der Entwicklung schließen, die für das Gelingen sozialer Teilhabe von Bedeutung sind (vgl. zusammenfassend: Sarimski, 2019). Kinder mit Sehbehinderung oder Blindheit haben oftmals Schwierigkeiten beim Erkennen von Emotionen bei anderen Menschen und beim Ausdruck von eigenen Emotionen. Es fällt ihnen schwerer als gleichaltrigen Kindern ohne Sehbeeinträchtigung, sich in die Perspektive eines Gegenübers hinein zu versetzen, ihre Beiträge im Gespräch auf den sozialen Kontext abzustimmen, Themen in angemessener Weise zu initiieren und non-verbale Kommunikationsmerkmale zu beachten. Sie zeigen häufig Auffälligkeiten in allen Teilkomponenten der exekutiven Funktionen (z.B. Handlungsplanung und -kontrolle, emotionale Selbstregulation, kognitive Flexibilität; Heyl & Hintermair, 2015). Einige Studien sprechen für Defizite in der Fähigkeit zur Selbstbehauptung und Kooperation in sozialen Situationen (z.B. Buhrow et al., 1998), hierzu ist der Forschungsstand jedoch nicht einheitlich.

Die soziale Situation von sehbehinderten oder blinden Kindern in allgemeinen Schulen ist bereits recht früh Gegenstand von Untersuchungen gewesen. Dabei wurden zunächst soziometrische Methoden oder Beobachtungsverfahren angewendet. Jones (1972) untersuchte den sozialen Sta-

tus von 20 Kindern in der vierten bis sechsten Klasse. In Soziogrammen wurden sie weniger positiv bewertet als die meisten ihrer Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Hoben & Lindstrom (1980) beobachteten die sozialen Interaktionen von 22 sehbehinderten Kindern in der Klasse. Sie stellten fest, dass mehr als die Hälfte der Kinder nur sehr wenige soziale Kontakte hatten.

Die Kinder selbst berichten, dass sie weniger Freundschaften und Dates haben und sich häufig einsam fühlen (Huurte & Aro, 1998; Kroksmark & Nordell, 2001; Khadka et al., 2012). Tadic et al. (2015) führten Interviews mit 32 Kindern im Alter von 10-15 Jahren durch. Als wichtigste Themen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler beschäftigten, zeichneten sich ab: soziale Beziehungen und Teilhabe; emotionales Wohlbefinden; Ziele und Sorgen in Bezug auf die Zukunft; Einschränkungen zu Hause, in der Schule und in der Freizeit; Behandlungsmöglichkeiten der Sehschädigung. In den Interviews wurden sowohl Gefühle der Stigmatisierung und Isolation (weniger Freundinnen und Freunde, Gefühle von Einsamkeit) angesprochen als auch negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl. Allerdings betonten einige Schülerinnen und Schüler auch ihre Fähigkeit, sich an den verbleibenden Möglichkeiten zu freuen. Sie nannten eindrucksvolle Aktivitäten, an denen sie sich trotz der Behinderung zu beteiligen vermochten, z.B. Reiten, Skifahren, Klettern, Kajakfahren, Fußball. Als wichtigste Unterstützung wurden dabei Familienmitglieder sowie Freundinnen und Freunde genannt.

Oliveira et al. (2018) werteten die Selbsteinschätzungen zur Lebensqualität mittels eines standardisierten Fragebogens bei 18 Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern aus. Persönliches Wohlbefinden und die familiären Beziehungen wurden von ihnen positiv eingeschätzt, das emotionale Wohlbefinden und die soziale Akzeptanz jedoch deutlich negativer. Tendenziell beschrieben die sehbehinderten Kinder und

Jugendlichen ihre Lebensqualität etwas positiver als die blinden. Auffällig war, dass die Kinder und Jugendlichen ihre soziale Akzeptanz (vs. Mobbing) und ihr emotionales Wohlbefinden signifikant schlechter einschätzten als ihre Eltern.

Pinquart & Pfeiffer (2011) untersuchten die sozialen Erfahrungen, die erlebte soziale Unterstützung und die allgemeine Zufriedenheit mit der Lebenssituation. Befragt wurden 67 Jugendliche mit Sehbehinderungen und 31 blinde Jugendliche sowie eine Kontrollgruppe. In den Antworten beider Gruppen – sehbehinderte und blinde Jugendliche – ließen sich mehr Symptome emotionaler Belastung erkennen, nicht aber eine generell niedrigere Zufriedenheit mit der Lebenssituation. Die sehbehinderten Schülerinnen und Schüler berichteten signifikant öfter über Mobbing-Erfahrungen als die blinden Jugendlichen. Mobbing-Erfahrungen korrelierten mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit (negativ) und mit der Häufigkeit emotionaler Probleme (positiv); diese Korrelation wurde in der Regressionsanalyse von der erlebten sozialen Unterstützung moderiert, d.h. der Zusammenhang zeigte sich vor allem bei den Jugendlichen, die wenig soziale Unterstützung durch Gleichaltrige in der Gruppe erlebten. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass es sich um Jugendliche handelte, die z.T. eine (Internats-) Schule mit Förderschwerpunkt Sehen besuchen.

Aus diesen Forschungsbefunden lässt sich vermuten, dass die soziale Teilhabe sehbehinderter und blinder Schülerinnen und Schüler mit dem Alter sowie mit dem Grad der Sehbeeinträchtigung und mit den sozial-emotionalen Kompetenzen, bzw. Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler variiert. Neben diesen kindbezogenen Faktoren könnten auch Einflussvariablen auf Seiten der Lehrkräfte (Einstellung der Inklusion) und Rahmenbedingungen (Zuordnung eines Schulbegleiters) eine Rolle dafür spielen, welche Unterstützung ein

sehbehindertes oder blindes Kind in der Klasse erhält.

Zur Prüfung dieser Zusammenhänge wurde eine Einschätzung der sozialen Teilhabe von jüngeren Kindern, die in einer allgemeinen Grundschule unterrichtet werden, aus Sicht der Lehrkräfte erhoben. Im Einzelnen wurden folgende Fragestellungen untersucht:

- Wie schätzen die Lehrkräfte die soziale Teilhabe der sehbehinderten oder blinden Schülerinnen und Schüler in der Schule ein?
- Bestehen Zusammenhänge zwischen der sozialen Teilhabe und dem Grad der Sehbeeinträchtigung, dem Alter, Geschlecht oder den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder?
- Hat die Zuordnung einer Schulbegleitung einen Einfluss auf die soziale Teilhabe?
- Wie groß ist – aus der Sicht der Lehrkräfte – der Anteil der Kinder, die Opfer von sozialer Ausgrenzung sind?
- Bestehen Zusammenhänge zwischen sozialer Ausgrenzung und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder?

Untersuchungsmethodik

Stichprobe

Zur Untersuchung dieser Fragen wurden die Lehrkräfte von sehbehinderten und blinden Kindern, die eine allgemeine Schule besuchen und deren Alter zwischen sechs und elf Jahren lag, um ihre Teilnahme an einer schriftlichen, postalischen Befragung gebeten. Die Kontaktaufnahme erfolgte deutschlandweit über die blinden- und sehbehindertenspezifischen sonderpädagogischen Beratungsdienste sowie über Mailinglisten der in der Inklusion tätigen Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen. Insgesamt entschieden sich 132 Grundschullehrerinnen und -leh-

rer, den Fragebogen auszufüllen und anonym an die Studienleiter zurückzusenden. 120 Fragebögen waren hinreichend vollständig ausgefüllt und konnten in die Auswertung einbezogen werden. Da die Kontaktaufnahme über eine bundesweit versendete Anfrage erfolgte und die Lehrkräfte nicht nach den konkreten Bedingungen gefragt wurden, unter denen Inklusion in ihrem jeweiligen Bundesland umgesetzt wird, lässt sich über die Rahmenbedingungen der inklusiven Beschulung keine Aussage treffen.

Das durchschnittliche Alter der Kinder betrug 9;2 Jahren ($SD = 1;5$ Jahre). Es handelt sich um 72 Jungen und 48 Mädchen. Die Tabelle 1 zeigt weitere Merkmale der Stichprobe. Die Hälfte der Kinder wies eine Sehbehinderung auf, weitere 25% eine hochgradige Sehbehinderung. 18 Kinder (15% der Stichprobe) waren blind. Bei 18.3% handelt es sich um eine fortschreitende Sehschädigung. Nur bei wenigen Kindern der Stichprobe lag eine zusätzliche körperliche oder geistige Behinderung vor. Dies entsprach der Erwartung, da die Stichprobe auf Kinder in inklusiven Schulsettings beschränkt wurde. 40% der Kinder werden von einer Schulbegleiterin bzw. einem Schulbegleiter unterstützt.

Bemerkenswert ist, dass 10% der Lehrkräfte keine Angabe über den Grad der Sehbehinderung des Kindes machen konnten, das sie unterrichten. 60% der Lehrkräfte war die medizinische Ursache der Sehschädigung nicht bekannt.

Tabelle 1: Stichprobenmerkmale

	Zahl	%
Grad der Sehbeeinträchtigung		
Sehbehindert	59	49.2
Hochgradig sehbehindert	31	25.8
Blind	18	15.0
Fehlende Angabe	12	10.0
Fortschreitend	22	18.3
Zusatzbehinderung Hören	5	4.2
Körperbehinderung	7	5.8
Epilepsie	1	0.8
Geistige Behinderung	1	0.8
Assistenzkraft (Schulbegleitung)	48	40.0
Ursache der Sehschädigung		
Cerebral	8	6.7
Albinismus	19	15.8
Katarakt	4	3.3
Opticusatrophie	8	6.7
Frühgeborenen-Retinopathie	2	1.7
Lebersche Amaurose	5	4.2
Microphthalmie	2	1.7
Nicht bekannt	31	25.8
Fehlende Angabe	41	34.2

Untersuchungsverfahren

Der Fragebogen wurde aus sechs Einzelverfahren zusammengesetzt, die im Folgenden beschrieben werden. Er umfasste insgesamt 100 Items und erforderte eine durchschnittliche Bearbeitungszeit von 20 Minuten. Die Anfrage an die Lehrkräfte wurde vorwiegend über die Sonderpädagogischen Beratungsstellen weitergeleitet, die die Lehrkräfte konsultativ bei der Unterstützung der Unterrichtung blinder und sehbehinderter Kinder beraten. Die hohe Bereitschaft der Lehrkräfte, den Fragebogen zu beantworten, ist wahrscheinlich auf diesen persönlichen Kontakt zu den Beratungslehrkräften und die Relevanz der Fragestellung für die inklusive Praxis zurückzuführen. Die Anga-

ben aus den Fragebögen wurden dann über eine studentische Hilfskraft in SPSS eingegeben und von den Autoren ausgewertet.

„Social Participation Questionnaire“ (SPQ): Die Lehrkräfte wurden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, den Koster et al. (2011) in zwei Studien zur sozialen Teilhabe von Kindern mit intellektuellen, sprachlichen und motorischen Behinderungen sowie autistischen Störungen und Verhaltensstörungen in Norwegen und den Niederlanden einsetzten. Die Validierung des (Original-) Fragebogens erfolgte mittels soziometrischer Befragungen zur Akzeptanz und Freundschaften in den Klassen sowie durch Beobachtungen sozialer Kontakte auf der Basis von Videoaufzeichnungen des sozialen Geschehens in der Klasse. Eine deutschsprachige Übersetzung wurde von einem der Verfasser als Arbeitsversion erstellt, jedoch noch nicht auf ihre psychometrische Güte hin überprüft. Die Lehrkräfte sollen 24 Aussagen zu verschiedenen Aspekten der sozialen Teilhabe auf einer fünf-stufigen Skala auf ihr Zutreffen einschätzen. Einige Beispielitems: „hat Freunde in der Klasse“, „wird von Aktivitäten der Klassenkameraden ausgeschlossen“, „nimmt an Spielen teil“, „arbeitet mit anderen an Aufgaben“.

Bei drei Items des Fragebogens gab ein Teil der Lehrkräfte keine Einschätzung ab (7-16 fehlende Werte). Es handelte sich um Items, bei denen nach sozialen Kontakten der Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule gefragt wurde („trifft sich nach der Schule mit Spielkameraden“, „lädt Andere während der Ferien zum Spielen ein“, „lädt Andere zu Geburtstagsfeiern ein“). Offenbar fühlte sich ein Teil der Lehrkräfte nicht in der Lage, diese außerschulischen Kontakte zu beurteilen. Diese Items wurden deshalb bei der Berechnung des Summenwerts für die Skala „Soziale Teilhabe“ nicht berücksichtigt, so dass ein weitgehend vollständiger Datensatz entstand. In dieser Stichprobe ergab sich für die Items des SPQ eine gute interne Konsistenz (Cronbach's Alpha = .81).

„Bullying- und Viktimisierungsfragebogen für Kinder“ (BVF-L; von Marees & Petermann, 2010): Der Lehrkräftefragebogen umfasst 15 Items, mit denen eingeschätzt werden kann, ob ein Kind aus Sicht der Lehrkraft gehäuft „Täter“ oder „Opfer“ sozialer Ausgrenzung (Viktimisierung) wird. Die Items sind auf einer dreistufigen Skala als nicht – teilweise oder eindeutig zutreffend zu beurteilen. Als „Opfer“ von sozialer Ausgrenzung wird dabei ein Kind klassifiziert, bei dem der Summenwert von sieben Items, die soziale Ausgrenzung messen, höher ist als bei 89% der Altersgruppe und gleichzeitig der Summenwert für die acht Items, die die Rolle als Täter sozialer Ausgrenzung beschreiben, maximal im mittleren Bereich liegt.

Reliabilitätsuntersuchungen und Überprüfungen der Validität an Peernominierungen, Beobachterbeurteilungen sowie Übereinstimmungen mit psychosozialen Problemen (im SDQ, s.u.) sprechen für die Praxistauglichkeit des Verfahrens. Es liegen Normdaten vor, die an mehr als 1100 Kindern aus Kindergärten und Grundschulen erhoben wurden. Für die acht Items der „Täterskala“ ergab sich in der Stichprobe dieser Untersuchung eine gute interne Konsistenz ($\alpha = .84$), für die sieben Items der „Opferskala“ ein zufriedenstellender Wert ($\alpha = .72$).

„Social Competence Scale“ (SCS): Bei diesem Fragebogen handelt es sich um eine deutsche Übersetzung eines Instruments, das in den USA im Rahmen von Projekten der „Conduct Problems Prevention Research Group“ (1995) für die Befragung von Eltern und Lehrkräften entwickelt und teststatistisch überprüft wurde. Eine deutsche Übersetzung wurde im „Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation“ der Universität Bremen vorgenommen. Der Fragebogen umfasst 25 Fragen zu prosozial-kommunikativem Verhalten (z.B. „teilt Spielsachen mit anderen“), zur emotionalen Selbstregulation (z.B. „kann Bedürfnisse und Gefühle angemessen ausdrücken“) und zu schulischen Fertigkeiten („arbeitet gut in der Gruppe“). Die Lehrerinnen und Lehrer

werden gebeten, ihre Einschätzungen zu jedem Item auf einer fünfstufigen Likert-Skala zu machen. – In dieser Stichprobe ergab sich für die drei Skalen des SCS eine sehr gute interne Konsistenz (Cronbach's Alpha = .92 – .94).

„Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ-D; Klasen et al., 2003): Es handelt sich um ein Screening zu psychischen Auffälligkeiten, das lediglich 25 Items umfasst, die auf einer dreistufigen Skala als nicht, teilweise oder voll und ganz zutreffend zu beurteilen sind. Für die Elternversion liegen Vergleichswerte aus repräsentativen deutschen Stichproben vor, die eine Beurteilung eines Kindes mit Blick auf Auffälligkeiten der Hyperaktivität, emotionale Störungen, soziale Verhaltensauffälligkeiten und Probleme mit Gleichaltrigen erlauben. Für die hier verwendete Version für Lehrkräfte musste dagegen auf die Referenzwerten aus einer englischen Normierungsstichprobe zurückgegriffen werden (Goodman, 1997). In dieser Stichprobe ergab sich für die Items des SDQ eine gute interne Konsistenz (Cronbach's Alpha = .85).

„Einstellungen zur Inklusion“ (EZI; Kunz et al., 2010): Der Fragebogen beruht auf einer englischsprachigen Vorlage, die von den Autoren übersetzt und nach einer Vorstudie dann in einer Stichprobe von 415 Teilnehmern auf seine Reliabilität und Faktorenstruktur überprüft wurde. Die elf Items des Fragebogens lassen sich danach zwei Faktoren zuordnen, die als Einstellung zur „schulischen Förderung und Unterstützung“ sowie Einstellung zur „sozialen Integration“ differenziert werden können. Einige Itembeispiele: „Je mehr Zeit Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse verbringen, desto besser werden sie gefördert.“ „Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen die meiste Zeit in einer Klasse sind, dann finden sie in dieser Klasse auch Freundinnen und Freunde.“ In dieser Stichprobe ergab sich für die erste Teilskala (7 Items) eine gute interne Konsistenz ($\alpha = .87$), für die Skala, mit der die Einstellung zur Inklusion unter dem Gesichtspunkt der sozialen Inte-

gration der Kinder gemessen werden soll (4 Items), ein knapp befriedigender Wert ($\alpha = .71$).

Auswertungsvorgehen

Nach der Präsentation der deskriptiven Daten für die einzelnen Untersuchungsinstrumente werden die Angaben der Lehrkräfte zur sozialen Teilhabe der Kinder in der Klasse hinsichtlich der Anzeichen auf soziale Ausgrenzung analysiert und mit den Angaben im BVF-L (Viktimisierungsskala) verglichen. Anschließend werden Zusammenhänge zwischen sozialer Teilhabe, behinderungsspezifischen Merkmalen der Kinder, ihren schulischen, emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie Verhaltensauffälligkeiten berechnet. Die statistische Prüfung auf signifikante Gruppenunterschiede erfolgt je nach Skalenniveau und Fragestellung mit Chi²-Test, t-Test, bzw. ANOVA. In einem dritten Schritt werden Zusammenhänge zwischen sozialer Teilhabe der Kinder und den Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion sowie der Zuordnung eines Schulbegleiters überprüft. Abschließend werden Regressionsanalysen durchgeführt, um den Einfluss der individuellen Merkmale der Kinder und der Einstellungen der Lehrkräfte auf die Qualität sozialer Teilhabe zu bestimmen.

Ergebnisse

Die Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Angaben der Lehrkräfte zur sozialen Teilhabe der Kinder, ihren schulischen, emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie ihren Verhaltensmerkmalen und die Angaben zu den Beobachtungen sozialer Ausgrenzung.

Häufigkeit sozialer Ausgrenzung

Im Fragebogen zur sozialen Teilhabe (SPQ) gaben die Lehrkräfte überwiegend positive Einschätzungen ab. Dennoch wurde deut-

lich, dass ein Teil der Kinder ein geringes Maß an sozialer Teilhabe erlebt. So gaben 25 Lehrkräfte an, dass das Kind eher oder gar nicht zu einer Gruppe von Freundinnen und Freunden gehöre. 18 Lehrkräfte teilten mit, dass das Kind eher oder gar nicht von den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden als Sitznachbar oder Sitznachbarin gewählt wird. Eine aktive soziale Ausgrenzung wird dagegen nur selten beobachtet. Sechs Lehrkräfte berichten, dass das Kind von Aktivitäten der Mitschülerinnen und Mitschülern eher ausgeschlossen oder geärgert wird. Nach Einschätzung der Lehrkräfte fühlen sich elf Kinder eher oder eindeutig einsam.

Da für diesen Fragebogen keine Vergleichswerte aus einer repräsentativen Stichprobe vorliegen, lässt sich keine Aussage machen, ob sich hierin Unterschiede zum Durchschnitt der nicht behinderten Kinder zeigen. Dennoch geben sie einen Hinweis, das bei sehbehinderten oder blinden Kindern ein Risiko für soziale Ausgrenzung im inklusiven Klassenverband besteht.

Diese Schlussfolgerung wird durch die Auswertung des Bullying- und Viktimisierungsfragebogens gestützt. Auf der Basis der Summenwerte, die nach der Normierung des Fragebogens als „grenzwertig“ oder „auffällig“ zu gelten haben, wird 14 Kindern die Rolle eines „Täters“ von sozialer Ausgrenzung, aber 40 Kindern die Rolle eines „Opfers“ sozialer Ausgrenzung zugeordnet. Bei 18 dieser Kinder liegen eindeutige Hinweise auf soziale Ausgrenzung vor. Zu diesen Kindern gehören sieben blinde Kinder; der Anteil von Kindern, die nach Einschätzung der Lehrkräfte Opfer sozialer Ausgrenzung sind, ist unter den blinden Kindern signifikant höher als unter den sehbehinderten Kindern ($\text{Chi}^2 = 11.33$; $\text{df} = 2$; $p < .01$).

Tabelle 2: Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder

	N	Min	Max	MW	SD
Soziale Teilhabe (SPQ)	115	50.00	82.00	69.45	7.79
Schulische Fähigkeiten (SCS)	120	1.50	5.00	3.53	.97
Fähigkeiten zur Emotionsregulation (SCS)	120	1.70	5.00	3.74	.80
Prosoz. und kommunikative Fähigkeiten (SCS)	120	2.13	5.00	3.95	.77
Hyperaktivität (SDQ)	117	0	10.00	3.38	2.64
Emotionale Probleme (SDQ)	118	0	8.00	1.78	2.00
Verhaltensauffälligkeiten (SDQ)	118	0	8.00	1.29	1.77
Probleme mit Gleichaltrigen (SDQ)	118	0	8.00	1.93	2.03
„Täter“ sozialer Ausgrenzung (BVF-L)	120	0	14.00	2.42	3.15
„Opfer“ sozialer Ausgrenzung (BVF-L)	119	0	10.00	2.15	2.23

Verhaltensauffälligkeiten

Die Abb. 1 zeigt den relativen Anteil von Kindern, die nach den Referenzwerten des SDQ-D (Version für Lehrkräfte) als Kinder mit grenzwertigen oder auffälligen Verhaltensmerkmalen zu betrachten sind. Es handelt sich um diejenigen Kinder, deren Skalen- bzw. Gesamtwert einem Prozentrang > 80 in der Referenzstichprobe entsprechen. Danach liegt der SDQ-Gesamtwert bei 32 Kindern im grenzwertigen oder auffälligen Bereich.

Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion

Die Antworten der Lehrkräfte zu ihrer Einstellung zur Inklusion weist eine beträchtliche individuelle Variabilität auf. Der durchschnittliche Skalenwert für die sieben Items, die sich auf Möglichkeiten zur Förderung unter inklusiven Bedingungen beziehen, ist etwas niedriger als der durchschnittliche Skalenwert in Bezug auf die Möglichkeiten zur Förderung der sozialen Teilhabe (Mittelwert = 3.09 vs. Mittelwert = 3.84 auf einer

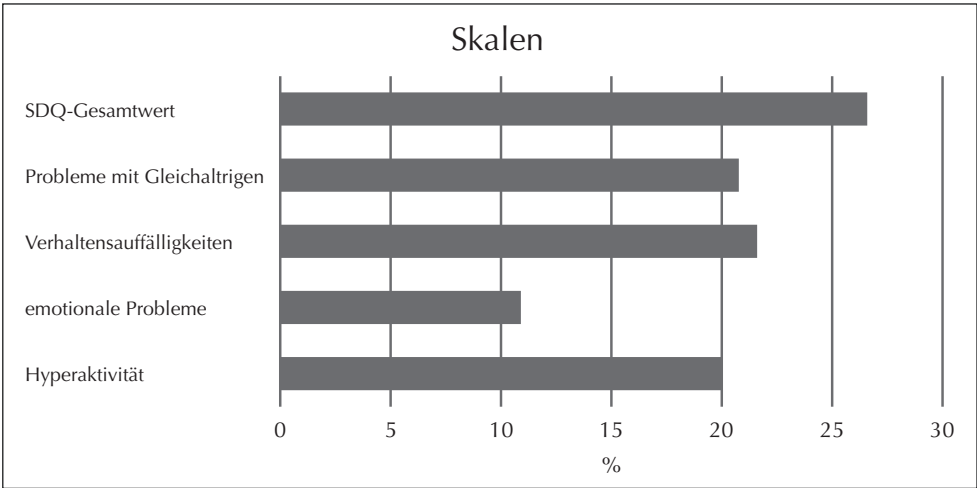


Abbildung 1: Anteil von sehbehinderten und blinden Kindern mit grenzwertigen oder auffälligen Werten im Strengths and Difficulties Questionnaire.

Skala von 0-4). In einigen Items zeigt sich, dass ein Teil der Lehrkräfte skeptisch ist, den Bedürfnissen der sehbehinderten und blinden Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre schulische Förderung gerecht werden zu können. So sind z.B. 31 Lehrkräfte eher nicht oder gar nicht der Meinung, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen Wichtigeres lernen können als in einer Sonderschule, wenn sie eine allgemeine Schule besuchen. 47 Lehrkräfte haben Zweifel, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen die richtige Hilfe bekommen, wenn sie die meiste Zeit in einer Klasse der allgemeinen Schule sind.

Die Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Möglichkeiten zur Förderung der schulischen Leistungen und der Förderung der sozialen Teilhabe unter inklusiven Bedingungen sind miteinander assoziiert ($r = .48, p < .001$). Lehrkräfte, die der Inklusion in einer der beiden Aspekte positiver gegenüberstehen, haben auch im anderen Aspekt eine positivere Sichtweise.

Zusammenhänge

Die Tab. 3 zeigt die Korrelationen zwischen der Einschätzung der sozialen Teilhabe, dem Alter, den Fähigkeiten der Kinder, ihren Verhaltensauffälligkeiten und der Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion.

Es wird deutlich, dass die soziale Teilhabe der Kinder in der Klasse umso positiver beurteilt wird, je positiver ihre schulischen Fähigkeiten, ihre Fähigkeiten zur Emotionsregulation sowie ihre sozial-kommunikativen Fähigkeiten eingeschätzt werden. Sie wird umso negativer beurteilt, je mehr Probleme mit Gleichaltrigen, emotionale Probleme und hyperaktive Symptome von den Lehrkräften beobachtet werden.

Es finden sich keine Unterschiede in der Einschätzung der sozialen Teilhabe in Bezug auf das Geschlecht der Kinder ($T = .552; df = 113; p = .58$). Auch die Zuordnung einer Schulbegleitung erweist sich nicht als Einflussfaktor auf die Beurteilung der sozialen Teilhabe des Kindes ($T = 1.33; df = 104; p = .18$).

Tabelle 3: Korrelative Zusammenhänge

	SC	EM	PR	HY	EP	VP	GL	SD	FÖ	SO	TÄ	OP	TE
SC	-												
EM	.51	-											
PR	.51	.89	-										
HY	-.73	-.58	-.48	-									
EP	-.30	-.43	-.42	.25	-								
VP	-.35	-.72	-.60	.44	.33	-							
GL	-.33	-.50	-.59	.20	.50	.31	-						
SD	-.64	-.78	-.73	.72	.72	.71	.69	-					
FÖ	.14	.04	.10	-.05	-.03	.03	.04	-.01	-				
SO	.09	.19	.18	-.06	-.18	-.18	-.31	-.24	.48	-			
TÄ	-.43	-.71	-.64	.46	.28	.79	.35	.65	-.03	-.22	-		
OP	-.36	-.41	-.55	.18	.52	.20	.73	.56	-.05	-.32	.26	-	
TE	.44	.40	.49	-.25	-.28	-.09	-.58	-.43	.26	.29	-.20	-.58	-

Anmerkungen: SC = Schulische Fähigkeiten, EM = Emotionsregulation, PR = prosoziale Fähigkeiten, HY = Hyperaktivität, EP = Emotionale Probleme, VP = Verhaltensprobleme, GL = Probleme mit Gleichaltrigen, SD = SDQ-Gesamtwert, FÖ = Einstellung zur Förderung, SO = Einstellung zur sozialen Integration, TÄ = Täterrolle, OP = Opferrolle, TE = soziale Teilhabe; schattiert = $p < .01$.

Einen signifikanten Einfluss hat dagegen der Schweregrad der Sehschädigung ($F = 3.41$, $df = 2$; $p < .05$). Die soziale Teilhabe von sehbehinderten und hochgradig sehbehinderten Kindern (Mittelwert = 69.25, bzw. Mittelwert = 71.19) wird positiver eingeschätzt als die soziale Teilhabe von blinden Kindern (Mittelwert = 65.22).

Das Alter der Kinder spielt keine signifikante Rolle. Das gilt sowohl für die Einschätzung der sozialen Teilhabe als auch für die Einschätzung der Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder. Bei keiner dieser Variablen ergibt sich in dieser Stichprobe von Grundschulkindern ein signifikanter Zusammenhang zum Lebensalter.

Die Einschätzung der schulischen Fähigkeiten, der Fähigkeiten zur Emotionsregulation und der prosozial-kommunikativen Fähigkeiten korrelieren miteinander positiv

und negativ mit den Einschätzungen der Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler. Kinder, die nach dem SDQ-Gesamtwert als verhaltensauffällig beurteilt werden, werden in ihrer sozialen Teilhabe signifikant schlechter beurteilt als Kinder, bei denen keine Verhaltensauffälligkeiten beobachtet werden ($T = 3.31$; $df = 113$, $p < .001$). Ebenso gilt, dass Kinder, die aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer „Opfer“ von sozialer Ausgrenzung sind, in ihrer sozialen Teilhabe negativer beurteilt werden ($T = 2.67$; $df = 113$; $p < .01$). Die Einschätzung der sozialen Teilhabe im SPQ korreliert signifikant ($r = -.58$, $p < .01$) mit der Einschätzung von Anzeichen sozialer Ausgrenzung im BVF-L. Diese Befunde sprechen für die Validität der Einschätzung der sozialen Teilhabe mittels des SPQ.

Tabelle 4: Multiple Regressionsanalyse mit dem Merkmal „soziale Teilhabe“ (SPQ) als abhängige Variable

Prädiktoren	SPQ-Wert	
	β	T-Wert
Modell 1	F (df 6/104) = 13.09**	
(Konstante)		8.28***
Schulfähigkeiten	.335	2.91**
Emotionsregulation	.001	0.10
Prosoziale Fähigkeiten	.168	1.23
Hyperaktivität	.136	1.13
Emotionale Problemen	.084	.949
Probleme mit Gleichaltrigen	-.438	-4.359***
Modell 2	F (df 2/102) = 4.87**	
(Konstante)		7.053***
Schulfähigkeiten	.291	2.598*
Emotionsregulation	.020	.149
Prosoziale Fähigkeiten	.113	.849
Hyperaktivität	.107	.919
Emotionale Problemen	.095	1.113
Probleme mit Gleichaltrigen	-.481	-4.593***
Förderung in Inklusion	.227	2.553*
Soziale Teilhabe in Inklusion	.003	.031

Anmerkungen: * = $p < .05$, ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Die Tab. 4 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse. Dabei wurden „soziale Teilhabe“ als abhängige Variable gewählt und die Variablen, die in der Korrelationsberechnung signifikante Zusammenhänge zeigten, als unabhängige Variablen eingeführt. Dies erfolgte in zwei Schritten. Im ersten Schritt der Analyse wurden die individuellen Kompetenz- und Verhaltensmerkmale der Kinder berücksichtigt, im zweiten Schritt dann die Einstellungsmerkmale der Lehrkräfte. Mit dem ersten Schritt lassen sich 39.7% der Varianz der sozialen Teilhabe aufklären. Durch die zusätzliche Berücksichtigung der Einstellungsmerkmale der Lehrkräfte erhöht sich die Varianzaufklärung signifikant auf 43.9%. Die schulischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die Ausprägung von Problemen mit Gleichaltrigen sowie die Einstellung der Lehrkräfte zu den Fördermöglichkeiten in der Inklusion erweisen sich als Prädiktoren der sozialen Teilhabe der Kinder.

Diskussion

In einer schriftlichen Befragung äußern sich die Lehrkräfte von 120 sehbehinderten und blinden Kindern, die im Grundschulalter eine allgemeine Schule besuchen, zur sozialen Teilhabe der Kinder in der Schule, den schulischen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten sowie Verhaltensauffälligkeiten der Kinder sowie ihren eigenen Einstellungen zur Inklusion unter dem Gesichtspunkt der Fördermöglichkeiten und der Chancen zur sozialen Integration.

Die soziale Teilhabe der Schülerinnen und Schüler wird von den Grundschullehrkräften überwiegend positiv eingeschätzt. Allerdings zeigt sich bei einem Teil der Kinder und Jugendlichen eine geringe soziale Teilhabe darin, dass sie kein Netzwerk von Freundinnen und Freunden in der Klasse haben und nicht als bevorzugte Partner für gemeinsame Aktivitäten gewählt werden. Es handelt sich nach dem Eindruck der Lehr-

kräfte weniger um eine aktive soziale Ausgrenzung der Kinder durch Schikanieren, Bedrohen oder Hänkeln, sondern eher um Anzeichen von Nichtbeachtung, d.h. eines niedrigen sozialen Status in der Gruppe. In einem Fragebogen zur Viktimisierung wird einem Drittel der Kinder eine „Opferrolle“ zugeschrieben. Bei 15% der Kinder liegen danach eindeutige Hinweise auf soziale Ausgrenzung aus Sicht der Lehrkräfte vor.

Diese Ergebnisse sind gut vereinbar mit den bereits vorliegenden Forschungsergebnissen, dass sehbehinderte und blinde Kinder oftmals einen niedrigen sozialen Status und eine geringe Zahl sozialer Kontakte in der Klasse haben und sich ein Teil von ihnen sozial isoliert erlebt (Jones, 1972; Hoben & Lindstrom, 1980; Huure & Aro, 1998; Kroksmark & Nordell, 2001; Khadka et al., 2012; Tadic et al., 2015; Jessup et al., 2018). Die Aufnahme in ein inklusives Schulsetting als solche stellt nicht sicher, dass Kinder mit Behinderungen dort auch eine befriedigende soziale Teilhabe erleben (Fegert et al., 2017).

Das Risiko sozialer Ausgrenzung scheint bei blinden Kindern höher als bei sehbehinderten Kindern. Dies zeigt sich sowohl im Gruppenvergleich bei der Einschätzung sozialer Teilhabe (SPQ) als auch bei der Häufigkeit, mit der den Kindern aus Sicht der Lehrkräfte die Rolle als Opfer sozialer Ausgrenzung (BVF-L) zugeschrieben wird. In dieser Hinsicht weichen unsere Ergebnisse von dem Befund von Piquart & Pfeiffer (2011) ab, die berichteten, dass sehbehinderte Kinder häufiger Mobbing Erfahrungen machen als blinde Kinder. Im Unterschied zu unseren Daten beruhen die Ergebnisse der Untersuchung von Piquart & Pfeiffer (2011) jedoch auf Selbsteinschätzungen von Jugendlichen, die eine (Internats-) Sonderschule mit Förderschwerpunkt Sehen besuchen. Die diskrepanten Ergebnisse können somit durch Unterschiede in der Alterszusammensetzung und den schulischen Rahmenbedingungen erklärt werden.

Erwartungsgemäß korreliert die soziale Teilhabe der Schülerinnen und Schüler mit

dem Grad von Verhaltensauffälligkeiten, die sie ausgebildet haben. Insgesamt werden 32 Kinder nach den Kriterien des SDQ als grenzwertig oder auffällig in ihrem Verhalten eingeschätzt. Das sind mehr als ein Viertel der Kinder, zu denen die Lehrkräfte Angaben machten. Dabei überwiegen Probleme mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten und hyperaktive Symptome. Der Anteil von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten ist etwas niedriger als Heyl et al. (2018) in einer Befragung der Lehrkräfte von 90 sehbehinderten und blinden Kinder im Alter von 5-18 Jahren berichteten, die eine allgemeine Schule besuchen. Heyl et al. (2018) ermittelten bei 33.6% einen grenzwertigen oder auffälligen Befund im SDQ. Allerdings gehörten zu der Stichprobe, die Heyl et al. (2018) untersuchten, wesentlich mehr Kinder mit zusätzlichen Beeinträchtigungen als in unserer Stichprobe. Bei Kindern mit zusätzlichen körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen ist die Rate von Verhaltensauffälligkeiten höher, was die Diskrepanz zu unseren Ergebnissen erklärt.

Schülerinnen und Schüler, die Probleme mit Gleichaltrigen haben, hyperaktive Symptome oder emotionale Probleme zeigen, erleben ein geringeres Maß sozialer Teilhabe und sind häufiger Opfer von sozialer Ausgrenzung. Dies bestätigt Zusammenhänge zwischen dem Risiko, Mobbing ausgesetzt zu sein, und emotionalen Problemen, Verhaltensauffälligkeiten sowie Problemen in der Gestaltung der Beziehung zu Gleichaltrigen, wie sie Pinquart & Pfeiffer (2011) für Jugendliche mit Sehschädigungen und Nordhagen et al. (2005), Pijl et al. (2008) und Sentenac et al. (2012) bei Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen berichteten.

Bedeutsam für das Gelingen sozialer Teilhabe sind soziale, emotionale und schulische Kompetenzen der sehbehinderten und blinden Kinder. Je besser sie nach Einschätzung der Lehrkräfte in der Lage sind, ihre eigenen Emotionen zu regulieren, auf andere Kinder in der Gruppe einzugehen,

soziale Probleme zu lösen und ausdauernd sowie selbständig mitzuarbeiten, umso höher wird ihre soziale Teilhabe eingeschätzt. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse sprechen dafür, dass es dabei insbesondere die schulischen Kompetenzen (Arbeitshaltung, Ausdauer, Aufmerksamkeit) sind, die für die Einschätzung der sozialen Teilhabe der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte bedeutsam sind.

Die Regressionsanalyse macht aber auch deutlich, dass die Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion eine – wenn auch kleinere – Bedeutung für die Einschätzung der sozialen Teilhabe der Kinder haben. Lehrkräfte, die den Fördermöglichkeiten unter inklusiven Bedingungen positiver gegenüberstehen, beurteilen die soziale Teilhabe der sehbehinderten und blinden Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse auch positiver. Dies lässt vermuten, dass sich dies auch in einem höheren Maß individualisierter Unterstützung für die Kinder widerspiegelt, welches wiederum die soziale Teilhabe begünstigt. Einen ähnlichen moderierenden Effekt sozialer Unterstützung im Alltag fanden Pinquart & Pfeiffer (2011) in ihrer Untersuchung der Lebenszufriedenheit von sehbehinderten und blinden Jugendlichen.

Von besonderem Interesse ist der Befund, dass die Zuweisung einer Schulbegleitung keinen signifikanten Einfluss auf die soziale Teilhabe aus Sicht der Lehrkräfte hat. Offenbar erleben Schülerinnen und Schüler, die von einer Schulbegleiterin oder einem Schulbegleiter unterstützt werden, nicht mehr (aber auch nicht weniger) soziale Kontakte und Einbeziehung in die sozialen Netzwerke der Klasse als Schülerinnen und Schüler, denen keine Assistentkraft zugeordnet ist.

Dies lässt unterschiedliche Vermutungen zu. Einerseits kann es sein, dass die Schulbegleitung ihrem Auftrag, die soziale Teilhabe eines Kindes mit besonderem Förderbedarf gezielt zu unterstützen, nicht gerecht wird und sie sich primär auf die Unterstützung bei der Bewältigung schulischer

Lernaufgaben (und nicht auf die Unterstützung sozialer Kontakte) konzentriert. Unklare Aufgaben und unzureichende fachliche Anleitung für die Förderung sozialer Teilhabe sind aus Befragungen von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern zu ihren Arbeitsinhalten und professionellen Voraussetzungen bekannt (z.B. Henn et al., 2014; Laubner et al., 2017). Andererseits könnte es jedoch auch sein, dass die Lehrkräfte die Schulbegleitung als wesentliche Entlastung für ihre Arbeit erleben und in diesem Kontext eine mögliche Hemmung sozialer Kontakte zu den Mitschülerinnen und Mitschülern – wie z.B. Henriksen (2018) befürchtet – durch die personenbezogene Zuordnung einer Hilfskraft nicht wahrnehmen.

Dies weist auf eine zentrale methodische Einschränkung hin, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten ist. Es handelt sich sowohl bei der Einschätzung der sozialen Teilhabe und Ausgrenzung als auch bei der Einschätzung der Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder um Einschätzungen aus der Sicht der Lehrkräfte. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Schülerinnen und Schüler selbst ihre soziale Teilhabe anders erleben. So stellten z.B. Pijl et al. (2008) fest, dass die Lehrkräfte positivere Einschätzungen der sozialen Kontakte von Kindern mit Behinderungen in ihren Klassen abgaben als die Kinder selbst, bzw. als in direkten Beobachtungen wahrzunehmen waren. Die Einschätzungen der Lehrkräfte können durch Variablen wie ihre Berufserfahrung und Erfahrung mit Inklusion sowie die Rahmenbedingungen des Unterrichts beeinflusst sein. Dazu wurden in der Befragung keine Angaben erhoben.

Zweitens handelt es sich zwar um eine relativ große Stichprobe. Über ihre Repräsentativität kann jedoch keine Aussage gemacht werden. Dies liegt zum einen daran, dass die Lehrkräfte selbst entschieden, ob sie der Bitte um Teilnahme an der schriftlichen Befragung nachkommen möchten. Zum anderen stammt die Stichprobe aus unterschiedlichen Bundesländern, in denen

die Inklusionsquoten erheblich variieren. Hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse mag es auch problematisch sein, dass keine familiären Hintergrundfaktoren der Kinder erhoben wurden. Diese könnten sehr wohl eine indirekte Bedeutung für das Gelingen sozialer Teilhabe in der Klasse haben. So ist es z. B. denkbar, dass es sich bei blinden Kindern, die eine allgemeine Schule besuchen, um eine Teilgruppe handelt, die keine zusätzlichen Lernbeeinträchtigungen haben und von ihren Eltern ein hohes Maß an Unterstützung für die Entwicklung sozialer Kontakte erhalten.

Drittens muss festgehalten werden, dass die Aussagen zum Risiko der Viktimisierung lediglich auf dem Vergleich mit der Normierungsstichprobe des BVF-L erfolgen. Ein Vergleich mit einer in wichtigen Merkmalen parallelisierten Kontrollgruppe wäre wünschenswert, war aber im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich.

Trotz dieser methodischen Einschränkungen lassen sich aus den Ergebnissen einige Schlussfolgerungen für die Praxis ziehen.

1. Es ist wichtig, dass die Lehrkräfte die sozialen Kontakte von sehbehinderten und blinden Kindern in inklusiven Schulsettings beobachten, um frühzeitig der Gefahr sozialer Ausgrenzung entgegenzuwirken und die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in soziale Netzwerke zu unterstützen. Das emotionale und soziale Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen bedarf in inklusiven Kontexten ebenso hoher Aufmerksamkeit wie die Förderung schulischer Lernerfolge.
2. Die gezielte Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen und einer positiven Arbeitshaltung bei schulischen Aufgaben ist eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen sozialer Teilhabe.
3. Es darf nicht darauf vertraut werden, dass die Zuordnung einer Schulbegleiterin oder eines Schulbegleiters eine befriedigende soziale Teilhabe von sehbehinderten oder blinden Kindern sicher-

stellt. Es ist die originäre fachliche Aufgabe der Lehrkräfte, die soziale Integration zu fördern.

Literatur

- Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG; 2003). Social competence Scale – Teacher Version. <https://fasttrackproject.org/techrept/s/sct/>.
- Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft (DOG) (2011). Leitlinie Nr. 7. Versorgung von Sehbehinderten und Blinden. <http://www.dog.org/wp-content/uploads/2009/09/Leitlinie-Nr.-7-Versorgung-von-Sehbehinderten-und-Blinden1.pdf>.
- Fegert, J., Harsch, D. & Plener, P. (2017), „Editorial; Teilhabebeeinträchtigungen von Kindern mit Behinderung reduzieren“, Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 45, 95-97.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Henn, K., Thum, L., Besler, T., Künster, A., Fegert, J. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42, 397-403.
- Henriksen, C. (2018). Schulbegleitung: Hilfe oder Hindernis? *blind-sehbehindert*, 138, 95-101.
- Heyl, V. & Hintermair, M. (2015). Executive function and behavioral problems in students with visual impairments at mainstream and special schools. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 109, 251-263.
- Heyl, V., Hintermair, M. & Sarimski, K. (2018). Auswirkungen von Beeinträchtigungen des Sehens und Blindheit auf das Verhalten von sehgeschädigten Schülerinnen und Schülern. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 311-323.
- Hoben, M. & Lindstrom, V. (1980). Evidence of isolation in the mainstream. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 74, 289-292.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23, 170-190.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 147-165.
- Huurre, T. M. & Aro, H. M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 73-78.
- Jessup, G., Bundy, A., Hancock, N. & Broom, A. (2018). Being noticed for the way you are: Social inclusion and high school students with vision impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 36, 90-103.
- Jones, R. (1972). Blind children integrated in classrooms with sighted children: A sociometric study. *The New Outlook for the Blind*, 66, 75-80.
- Khadka, J., Ryan, B., Margrain, T., Woodhouse, M. & Davies, N. (2012). Listening to voices of children with a visual impairment: A focus. *British Journal of Visual Impairment*, 30, 1-15.
- Klasen, H. & Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 491-502.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140.
- Koster, M., Pijl, S., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social participation of students

- with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59-75.
- Koster, M., Minnaert, A., Nakken, H., Pijl, S. & van Houten, E. (2011). Assessing social participation of students with special needs in inclusive education: Validation of the Social Participation Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 199-213.
- Krokmark, U. & Nordell, K. (2001). Adolescence: The age of opportunities and obstacles for students with low vision in Sweden. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95, 213-225.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 59-75.
- Kultusministerkonferenz (2018). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007-2016. (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf)
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 83-94.
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (2017). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health and Development*, 31, 693-701.
- Oliveira, O., Ribeiro, C., Simoes, C. & Pereira, P. (2018). Quality of life of children and adolescents with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 36, 42-56.
- Pijl, S., Frostad, A. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387-405.
- Pijl, S. & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 93-105.
- Pinquart, M. & Pfeiffer, J. (2011). Bullying in German adolescents. Attending special school for students with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 29, 163-176.
- Sarimski, K. (2019). *Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Prävention, Intervention und Inklusion*. Göttingen: Hogrefe.
- Sentenac, M., Arnaud, C., Gavin, A., Molcho, M., Gabhainn, S. & Godeau, E. (2012). Peer victimization among school-aged children with chronic conditions. *Epidemiological Reviews*, 34, 120-128.
- Tadic, V., Hundt, L., Keeley, S. & Rahi, S. (2015). Seeing it my way: living with childhood onset visual disability. *Child: Care, Health and Development*, 41, 239-248.
- Von Marees, N. & Petermann, F. (2010). *Bullying- und Viktimisierungsfragebogen (BVF)*. Göttingen: Hogrefe.
- Walther, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung*. 3. Auflage, München: Reinhardt.

Prof. Dr. Klaus Sarimski

*Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
E-Mail: sarimski@ph-heidelberg.de*

Erstmalig eingereicht: 23.01.2018

Überarbeitung eingereicht: 25.03.2019

Angenommen: 01.04.2019